

〔論 説〕

総合的な学習(探究)の時間の推進・充実に関する促進要因の検討
—教員の特性に焦点をあてて—

川 崎 知 己

I 本研究の目的

平成10・11年の学習指導要領改訂で、新しい学習の時間として、総合的な学習の時間が創設された。その後、平成15年の部分改訂、平成20・21年の改訂を経て、今回の平成29・30年の学習指導要領の改訂に至るまで、年間授業時数の減少はありながらも、総合的な学習の時間の趣旨は一貫している。すなわち、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとしてきた。つまり、総合的な学習の時間で児童生徒に培う力は、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすものであると言える。

平成20・21年度改訂の学習指導要領では、総合的な学習の時間を、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすると同時に、探究的な学習や協同的な学習とすることが重要であることが明示された。特に、探究的な学習を実現するため、「㊦課題の設定→㊧情報の収集→㊨整理・分析→㊩まとめ・表現」の探究のプロセスを明示し、学習活動を発展的に繰り返していくことを重視してきた。

総合的な学習の時間については、基礎知識を軽視しているため、学力低下につながるとの批判もあり、現在は授業時数が削減されていると論じてられていると指摘される(高橋, 2018)面がある。一方、中央教育審議会(2016)は、全国学力・学習状況調査の分析等において、総合的な学習の時間で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童生徒の割合が増えていることなどが明らかになっていること、総合的な学習の時間の役割はPISAにおける好成績につながったことのみならず、学習の姿勢の改善に大きく貢献するものとしてOECDをはじめ国際的に高く評価されていることなどの成果を論じている。

しかしながら同時に、中央教育審議会(2016)は、総合的な学習の時間と各教科等との関連が不十分な学校がある、学校により指導方法の工夫や校内体制の整備等に格差があるなど、総合的な学習の時間への取組について、未だに、学校間格差を指摘している。また、探究のプロセスに関する視点として、探究のプロセスの中でも「整理・分析」「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないという課題を指摘している。さらに、高等学校においては、総合的な学習の時間が、本来の趣旨を実現できていない学校もあることや、小・中学校の取組の成果の上に高等学校にふさわしい実践が十分展開されているとは言えない状況を指摘している。

そこで、今回の改訂では、総合的な学習の時間においては、「探究的な学習の過程を一

層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成する」ことが明示され、高等学校においては、「総合的な学習の時間」から、「総合的な探究の時間」へと名称変更した。

このような経緯から、創設20年を超えても、総合的な学習の時間については、その教育活動の意義や重要性は、一層重要性を増している認識はありながら、児童生徒への教育を直接担う、学校教育の場での取り組みには、課題が山積していることがわかる。

そこで、総合的な学習（探究）の時間で、本来の趣旨を実現できる教育活動を展開できる教員側の促進要因について、探索的に明らかにすることを本研究の目的とする。

なお、本稿の記載として、学校教育において児童生徒の教育を司る者について「教員」という文言を用いるが、先行研究等で原文が「教師」という文言で記載されているものに関しては、原文どおり「教師」と記載する。

Ⅱ 総合的な学習の時間のこれまでの経緯

総合的な学習（探究）の時間において、本来の趣旨を実現できる教育活動を展開できる教員側の促進要因について探る前段階として、まず、総合的な学習の時間についての経緯を概観する。

1 平成10・11年学習指導要領改訂における「総合的な学習の時間」

「総合的な学習の時間」は、第15期中央教育審議会第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（平成8年7月19日）において新設が提言された。同答申は、ゆとりの中で生きる力を育むことを示したものであり、生きる力とゆとりを育む学校づくりを目指したものである。この「生きる力」は、いかに社会が変化しようとも、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素として挙げ、ゆとりの中で生きる力を育む観点から、完全学校週5日制の導入と教育内容の精選化が必要とされた。それ以降の学校教育においては、「『生きる力』の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す」必要のあることが指摘され、その解決策の一つとして「総合的な学習の時間」の特設が提言され、学習指導要領で新設された。この時間の特徴の一つは、「各教科のように内容を規定しない」ことであったことから、教育活動を実施するにあたっては、「単元やテーマ」を各学校が設定していく必要があった。

久我（2017）は、この経緯について次のように論じている。

「総合的な学習の時間の実施にあたっては、各学校が試行錯誤している間に、当初のねらいから外れていくところも出始め、『遊ばせているだけ』との批判や学力低下論争が起こった。2001年1月の『21世紀教育新生プラン』では7つの重点戦略が掲げられ、戦略の一番目に『わかる授業で基礎学力の向上を図ります』と宣言。『脱ゆとり』論は勢いを増し、実施責任者である文部科学大臣からの見直し発言が表明されると、知識注入型の学

習への逆戻りの勢いは強くなった。学習指導要領の次の改訂を待つことなく、各教科時間と教科内容の見直しが始まり、『総合的な学習の時間』への期待や意欲はそがれる結果となった。」

こうした中、文部科学省（2008）は、本格実施以降、総合的な学習の時間の成果は一部ではみられていたとしながらも、①各学校において目標や内容を明確に設定していない、②必要な力が生徒に付いたかについて検証・評価を十分に行っていない、③教科との関連に十分配慮していない、④適切な指導が行われず、教育効果が十分に上がっていないなどを課題として指摘した。

そこで、2003（平成 15）年に学習指導要領の一部が改訂され、各学校において総合的な学習の時間の目標及び内容を定めるとともに、この時間の全体計画を作成する必要があることなどが示された。

2 平成 20・21 年学習指導要領改訂における「総合的な学習の時間」

2008（平成 20）年の学習指導要領では、総合的な学習の時間の教育課程における位置づけを明確にし、各学校における指導の充実を図るため、平成 10・11 年改訂学習指導要領では、総則において定められてきた総合的な学習の時間の主旨やねらいなどについて、総則から取り出し、新たに小学校は第 4 章、中学校は第 5 章として位置づけ、内容の取扱いについて示されることになった。しかし、「総合的な学習の時間」は、創設以来、目標・内容を各学校で定めることになっている点についての変更はなかった。

この間、3 年ごとに行われる OECD・PISA 調査においては、2009 年以降、得点、順位とも向上を示した。この要因については、OECD 教育局長の見解として、「…学力の回復は総合学習の貢献が大きい」ことについて論じた中教審教育課程部会の資料（5）がある。また、「平成 28 年度全国学力・学習状況調査の結果」においても、「総合的な学習の時間」で探究のプロセスを意識した学習活動に取り組んでいる児童・生徒ほど各教科の正答率が高い傾向にあること、探究的な学習活動に取り組んでいる児童・生徒の割合が増えていることなどを文部科学省は分析した。

このような経緯から、久我（2017）は、「総合的な学習の時間」が見直され始めたと論じる。

3 平成 29・30 年学習指導要領改訂における「総合的な学習（探究）の時間」

平成 29・30 年学習指導要領改訂では、総合的な学習（探究）の時間においては、探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を越えた学習の基盤となる資質・能力を育成するとされた。そして、総合的な学習の時間の目標を、「探究的な見方・考え方」を働かせ、総合的・横断的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することを目指すものであることと明確化された。また、学習内容、学習指導の改善・充実に関しては、①総合的な学習の時間の目標を踏まえた探究課題を設定するとともに、課題を探究することを通して育成を目指す具体的な資質・能力を設定すること、②探究的な学習の中で、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活の中で総合的に活用できるものとなること、③教科等を

越えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成するため、課題を探究する中で、協働して課題を解決しようとする学習活動や、言語により分析し、まとめたり表現したりする学習活動（比較する、分類する、関連付けるなどの、「考えるための技法」を活用する）、コンピュータ等を活用して、情報を収集・整理・発信する学習活動（情報手段の基本的な操作を習得し、情報や情報手段を主体的に選択、活用できるようにすることを含む）が行われること、④自然体験やボランティア活動などの体験活動、地域の教材や学習環境を積極的に取り入れること、⑤プログラミングを体験しながら論理的思考力を身に付ける学習活動を行う場合には、探究的な学習の過程に適切に位置付くようにすることが示された。

これまで見てきたように「総合的な学習の時間」については、国際学力調査等の結果等からのエビデンスに基づく成果が検証されている。また、「総合的な学習の時間」が児童生徒に培おうとしている資質能力や、本学習の目指すべき方向性については、論をまたない。

しかし、「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（総合的な学習の時間）（中央教育審議会教育課程部会、2016）」の資料でもその課題として「一部の学校（特に中学校・高等学校）において、『ねらいや育てたい力が不明確で、児童生徒自身が、何のために活動を行い、何を学んだか自覚できていない。』『補充学習のような専ら教科の知識・技能の習得を図る教育が行われたり、学校行事と混同された実践が行われたりしている。』といった事例が見られる。」という記述がなされている。

なぜ、創設20年たっても、なお、学校間格差が顕著であるか、総合的な学習の時間に本来の目指すべき教育活動がなされない学校があるかに注目する必要がある。

そこで、次に、総合的な学習の時間の推進・充実について、疎外要因と促進要因についての先行研究を概観したい。

Ⅲ 総合的な学習の時間の推進・充実の阻害要因と促進要因に関する先行研究

1 総合的な学習の時間の推進・充実の阻害要因に関する先行研究

総合的な学習の時間の推進・充実に学校間格差があることに着目して、その疎外要因に関する先行研究には、次のような研究がある。

井上（2002）は、国公私立中学校対象に調査し、私立と公立中学校の視点から「総合的な学習の時間」の現状分析・考察をした。そこでは、「学力低下につながるのではないかという不安」や「中高一貫私立校における受験カリキュラムとの対峙」などといった中学校の教科の壁や受験の壁が障害として存在すると論じている。また、学校全体で取り組む体制の構築、質の高い教育内容の創設と継続性、研究会の参加等による教員のスキルアップ、評価方法についての課題を挙げている。

大野（2004）は、大阪府のある自治体の公立小中学校を対象に、総合的な学習の時間の実施状況を調査し、次の結果を得た。実施上の困難点として、調べ学習などで児童をグループ分けした場合など、教員一人に対して複数の学習集団が存在することになり、児童の安全確保や教員の負担の問題等の「教師・人材不足」と「時間的問題」、「評価方法」、児童の興味関心に基づきながら「何を学ばせたいか」、その題材は児童にとってどのような意味があるのかを教員自身が考えることが不十分であるなどを意味する「テーマ設定」といっ

た問題点を見出し、学校の組織や体制づくり、教員の指導力の向上等が課題であると論じた。

三木他（2005）は、文部科学省の研究開発学校指定校 23 校の中学校の実践事例の報告（文部科学省、2000）を元に、総合的な学習の時間の実施上の課題を次のように分類した。すなわち、①生徒が自分の興味関心に基づいて適切な課題を設定する困難さ、②課題を解決するために活動しているという課題意識を持たせることの困難さ、③グループ内、グループ間、異年齢集団間の活動の際の、生徒の相互作用の困難さ、④生徒の主体的な学習を尊重しつつ学習を支援する教師の働きかけの困難さ、⑤情報収集や発表のためにインターネットやコンピュータ活用を指導支援する教師の知識や技術の習熟の課題、⑥教師集団による協働体制、⑦評価方法の確立、である。

寺西（2005）は、総合的な学習の時間の運営にあたっての学年教師間の「協同」のための話し合いの場やカリキュラムづくりなどのシステムや体制が無いことが阻害要因になることを指摘している。すなわち、特定の教師に「お任せ」して、年間を見通した実践や「単元」が構想されていない、教科書がない「学習」であることからの軽視の現状等を問題点として上げ、「教師の意識改革」と「総合的な学習の時間のカリキュラムや実践づくりのための組織や体制づくり」の必要性を提唱している。

水口（2015）は、公立学校については、総合的な学習の時間について、理念が先行して準備が不足する中で、学習指導要領に縛られる形式的な授業展開が横行したこと、私立学校では、受験準備教育先行の社会状況でのカリキュラム編成が課せられる中で、独自性を放棄して教科学習に特化したカリキュラムを編成せざるを得なくなってきたことを阻害要因として考察した。その結果として「学力低下論争」を契機に「総合学習無用論」が続出し、行事等への置き換えが頻発していったと分析している。また、日本の学校教育が上級学校になるほど「教科の枠」にとらわれている点を指摘し、「独自教育の困難さ」を論じている。

村井（2015）は、教師の力量についての研究において、総合的な学習の時間の指導において自分が身に付いていないと意識している教師の割合が多いのは「環境設定力」（人的環境（外部講師）やメディア環境（ICT）などの学習環境を整えて具体化する力）であると論じている。また、村井（2015）は、教師の意識についての調査結果から、肯定的な要因と否定的な要因を概念化し、両者に共通するものは「教師の裁量」であることを見出した。さらに村井（2016）は、「評価の方法」について、ポートフォリオ評価やパフォーマンス評価などの評価方法について学びたいと意識する教師は多いが、校内での勉強会や研修会の機会が少ない点を疎外要因として指摘し、勉強会や研修会の必要性を論じている。

久我（2017）は、これまでの先行研究に基づき、教師の指導力、特に子供が課題設定や課題解決に困っている場合にどのようにアドバイスするのか、グループの活動の支援等の指導力と、教師や人材の確保、時間の確保、人的環境（外部講師）やメディア環境（ICT）などの学習環境が整っていない環境設定力、中学校・高校にある教科の壁、受験の壁を、「総合的な学習の時間」の展開を阻む大きな要因として導き出した。

2 総合的な学習の時間の推進・充実の促進要因に関する先行研究

一方、総合的な学習の時間の推進・充実の促進要因については、次の先行研究がある。

加藤（1999）は、総合的な学習の時間においては、教科指導には求められなかった「学

びの場面を見いだす力、見いだした学びの場面を活用する力、学習活動の中に学びの場面を埋め込んでおく力」が求められると指摘している。

中島ほか(1999)は、金沢市内の小学校の総合的な学習の時間の授業実践を分析し、「外部人材とのアクセス力、授業反省力、長期的授業プランニング力」などの力量が求められると報告している。

稲垣(2000)は、総合的な学習の時間について、「何のために、何を選び、どのように教えるのか、そして、そこで行われる学習は、その子供にとって、どのような意味があるのかを問い、吟味する」教師側の力量が促進要因であると指摘している。

村井(2002)は、小学校教師を対象に、総合的な学習の時間の学習に必要な力量についてのアンケート調査を行い、学習過程に対応した教師の力量として次の6つに定義した。すなわち、①単元設計力(単元計画を立てたり学習指導案を作成したりする能力)、②課題分析力(子供たちが解決すべき課題の予想とその価値性について分析する力)③環境設定力(人的環境やメディア環境などの学習環境を整えて具体化する能力)、④学習評価力(子供たちの自己評価や相互評価の方法について具体化できる力)、⑤状況把握力(学習が展開・進行する過程で学習状況を把握して対処する力)、⑥授業評価力(自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力)である。

藤田(2005)は、新潟県と長野県の全公立高等学校を対象として、総合的な学習の時間の実施状況を、内容、実施体制、教師の意識の3点から質問紙調査を実施した結果、学校規模の小ささ、普通科より専門学科、戦前に創立された伝統校(普通科)が促進要因であることを明らかにし、「教師の意識や熱意に還元しがちな問題であるが(中略)教師個人ではいかんともしがたい要因と関係している」ことに注目すべきであると論じている。

総合的な学習の時間の推進・充実に当たり、その阻害要因についての研究からは、教科の壁・枠、受験の壁といった教員の意識面、教員不足、時間的問題、人的環境(外部講師)やメディア環境(ICT)などの学習環境の未整備といった物理的側面、教員のスキル、指導力、評価能力、環境設定力といった教員の力量・指導力面、カリキュラムや実践のため学校全体で取り組む組織体制、協力体制の未構築といった学校組織面が導き出された。

しかしながら、教員の力量・指導力以外の阻害要因については、一教員が個人として努力して働きかけていくことは、なかなか課題解決が困難なことが多い。また、このような阻害要因があっても、総合的な学習の時間を本来の趣旨に基づいて充実した教育活動を実践している教員もいる。それを踏まえた場合、当然、教員の力量・指導力は大きな意味をもつが、先行研究のなかでは培うべき力量・指導力の具体的なものは、明らかにされていない。

促進要因についてみると、村井(2002)の、①単元設計力②課題分析力③環境設定力④学習評価力、⑤状況把握力⑥授業評価力の6つの力に集約されるように、教員の力量・指導力が大きいことが考察できる。つまり、環境面が整っていても、児童生徒に直接関わる教員に、総合的な学習の時間の充実の成否がかかっているということである。ただし、これらの先行研究は、総合的な学習の時間を開始した当時のものである。20年経過した現在でも、同じ力量・指導力が求められるのか、さらに異なる力が求められるかを明らかにした研究はない。

創設 20 年たっても未だ学校間格差を指摘され、平成 20・21 年の改訂では、思考力・判断力・表現力等が求められる「知識基盤社会」の時代においてますます重要な役割を果たすとして、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とともに、探究的な学習や協同的な学習とすることが明らかにされたにもかかわらず、探求段階の不十分さの指摘を踏まえて改訂された新学習指導要領において、総合的な学習の時間を推進・充実する促進要因を探ることは、教育活動の充実にとって重要である。総合的な学習の時間の推進状況については、学校間格差が指摘されていることを踏まえると、学校における組織体制、校長など学校管理職の学校経営、児童生徒の教育に直接携わる教員の個々人にも、その要因があることが推測される。また、総合的な学習の時間を推進する学校管理職の学校経営方針や計画が明確であり、組織体制があったとしても、児童生徒が、「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」、児童生徒に「何が身に付いたか」、「児童生徒一人一人の発達をどのように支援するか」ということ、つまり、教育内容に息を吹き込むのは、児童生徒の教育に直接携わる教員の個々人であり、その影響は多大である。このようなことから、総合的な学習の時間の促進要因を探るにあたって、教員個人の特性に焦点をあてて人材育成をしていくことは、極めて重要であると考ええる。しかし、このような観点での研究は、村井（2002）の研究以降は、ほとんど見られない。また、村井（2002）の指摘する必要な力量は、総合的な学習の時間が始まった当初のものであり、それが現在も同様であるのか否かについても、調査することは重要であると考えた。

そこで、本研究では、総合的な学習（探究）の時間の促進要因について、教員の特性に焦点化して、どのような特性をもった教員が促進要因になり得るのか、探索的に明らかにし、今後の教員の力量・指導力向上に向けて、指導・育成の観点として提言する。

Ⅳ 方法

1 研究の方法

上記の目的を達成するにあたり、本研究では質的研究の一手法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下、「M-GTA」と記す。）の手法を用いることとした。その理由として、①本研究の対象となる総合的な学習の時間を、自ら教員として推進・充実させ、教育実践の実績が論文等としてあり、同時に、教育行政や学校管理職の立場から教員を授業観察し、指導助言等に当たる経験のあった学校管理職等のデータを多数集めることは困難であるため、本研究は量的な研究には適しておらず、むしろ少数事例ではあっても、自らの児童生徒への教育実践と、教員への指導育成経験を通して得られた豊かなデータを、それに適した質的研究の方法で分析することが適当であること、②本研究では、総合的な学習の時間を推進・充実できる教員の促進要因を明らかにし、教員の指導育成にあたっての有用なモデルを構築するために、実際に自らの教育実践と教員への指導育成経験の視点から分析することを目的としており、そのためには対象者の語りをデータとして分析する M-GTA の方法が適していること、③従来の事例研究やライフヒストリー研究の方法ではデータと考察と関係が必ずしも明確ではなく、考察が研究者側の視点に偏る傾向が見られたのに対して、M-GTA は対象者（研究協力者）の語りのデータから、それに基づいた研究結果が導かれるための明確な方法論を有しているため、データと考察との対応関

係が明確であり、考察が研究者側の視点に偏ることを防ぐことができるといったことによるものである。

2 対象者（研究協力者）

本研究においては、教員として、自治体の教育委員会の研究員や国立の教育大学院大学で、総合的な学習の時間を専門的に研究・研修し、学校教育の場で推進・充実させた実績があり、かつ、その後、教育委員会指導主事や校長等学校管理職として、管下の教員の教育実践や授業を観察し、指導・助言・育成等の経験のある校長等8人を対象とした（Table 1）。これらの研究協力者には、本研究の趣旨やプライバシーの保護について説明したうえで、論文の学会誌への掲載について、書面で同意を得ている。

3 研究の手順

(1) 半構造化面接によるインタビュー

研究協力者の指定する校長室または研究室に訪問し、半構造化面接を行った。その際のインタビューガイドは下記のとおりである。そして、その面接記録（ICレコーダーに録音した音声の逐語録）をテキスト化し、それをデータとした。

〔インタビューガイド〕

- i) 総合的な学習の時間が創設されたとき、どのように受け止めたのか。ii) 総合的な学習の時間の教育実践で、児童生徒にどのような力をつけたいと思ったのか。iii) 総合的な学習の時間の教育実践から、児童生徒にどのような力がついたと自覚しているか。iv) 総合的な学習の時間を本来の趣旨に基づいて実施できる教員の特徴、特性、資質能力、経験値、教育観、児童生徒観

(2) M-GTAによる分析

8事例のデータから「分析ワークシート」を作成して概念を生成し、生成された概念からサブカテゴリー、さらには上位カテゴリーを生成した（分析ワークシートの一例をTable 2に示した）。また、それらの関係を表した結果図を作成し、ストーリーラインを作成した。なお、M-GTAにおいては、これ以上データとの関係を見ていっても重要な新

Table 1 研究協力者

No	校種	現役職	性別	年齢	総合的な学習の時間に関する備考
1	小学校	小学校 校長	男性	56	教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成
2	小学校	大学教員	女性	55	指導主事、管理職として指導助言経験
3	中学校	中学校 校長	男性	50	教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成
4	小学校	小学校 校長	男性	52	教諭時代に指導経験、指導主事管理職として教員を育成
5	中学校	中学校 校長	女性	53	教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成
6	小学校	大学教員	男性	61	教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成
7	中学校	大学教員	男性	55	教諭時代に指導経験、指導主事管理職として教員を育成
8	中学校	中学校 校長	男性	51	教諭時代に指導経験、管理職として教員を育成

Table 2 分析ワークシートの一例

概念名	子供が探求できる機会の保障
定義	総合的な学習の時間を探究活動が保証された時間であるという受け止め方
ヴァリエーション	<ul style="list-style-type: none"> ・総合が、学校としての課題をつくって子供たちに体験活動っていうか、子供たちが探求するっていう機会を保障できるっていうので、すごくありがたかったし、嬉しかったですね。 ・教科で、生徒にじっくり考えさせるとか、調査させるとか、大事なんですよね。でも、実際、それだけの時間をとれないのが現状でしょう。やっとなんかそのことを時間をとってやれるようになったんだって感じですかね。 ・知識まではつけても、それを活用するとか、活用して、その先の学習をふかめていくってこと、なかなかできなかったですね。時間的な制約もあって、総合的な学習待ってましたって。 ・中学校の教科って、どうしても教え込むことが多くて、何かテーマを追求するってことできない、大事ってわかっていてもね。時間がないし、それに時間をとると他でしわ寄せがくる。だから、テーマ追求はそっち（総合的な学習の時間）でやればいいって思いましたね。 ・教科では、またがちゃって、どっちにも位置づいちゃうものって、あるじゃないですか。教科またがって追求、とか探索することが、（総合的な学習の時間では）堂々とできる。 ・学び方を学ぶっていうか、追求・・・探求のさせ方を、学ばせられる時間が誕生したってことですかね。
理論メモ	<ul style="list-style-type: none"> ・教科をまたがって追求することの時間保障 ・探求的な学習の時間を確保・保障 ・教科ではなかなかできないテーマ追求を行うことができる時間

（ ）内は、筆者が、内容が明確になるよう追記した。

しい概念、解釈が出てこない状態までデータの「理論的サンプリング」を行うという「理論的飽和化」が必要であるが、本研究においては、分析テーマを「総合的な学習の促進要因としての教員の特性」に絞り、データの範囲を集められた8事例のデータに限定して、その中で「理論的飽和化」を図った。分析においては、筆者の出身大学院の研究者1名、大学院生1名とともに行うことで、妥当性を高めることを試みた。

IV 結果

分析ワークシートを用いて概念を生成したところ、61の概念が生成され、そこから24のサブカテゴリー、さらには9つの上位カテゴリーが生成された（Table 3）。そして、結果図をFigure 1に示した。以下、分析結果を説明する。なお、概念については【 】で、サブカテゴリーについては〈 〉で表し、上位カテゴリーについては《 》で表した。また、研究協力者の発言については「 」で示したが、研究協力者が特定されないよう、発言者については記載していない。なお、「 」内の（ ）は、発言内容が明確になるよう筆者が加筆した。

A《試行錯誤・探求を教科の制約から解放されて実施できるという受け止め方》

カテゴリーA-1〈思考錯誤・探求ができる時間〉

総合的な学習の時間の授業を行うにあたって「総合が、学校としての課題をつくって子供たちに体験活動っていうか、子供たちが探求するっていう機会を保障できるっていうので、すごくありがたかったし、嬉しかったですね。」と【子供が探求できる機会の保障】という受け止め方や、「子供たちが試行錯誤繰り返して学びたいことを学んでいくっていうのがやっとできたなって。」と【試行錯誤で学びたいことを学べる】という、総合的な

Table 3 概念・カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概 念	
A 試行錯誤・探求を教科の制約から解放されて実施できるという受け止め方	A-1 思考錯誤・探求ができる時間	概念1 子供が探求できる機会の保障 概念2 試行錯誤で学びたいことを学べる	
	A-2 教科、教材の制約から解放された時間	概念3 教科の教材にし難いものを教材にできる 概念4 教科の枠に縛られないで学べる	
B 他教科とは異なる性質の時間という認識	B-1 前例、固定観念からの脱却	概念5 万能な指導法はないという意識 概念6 教科の専門性への固執と子供への責任転嫁からの脱却 概念7 (総合的な学習の時間は) 調べ学習という観念からの脱却 概念8 前例踏襲からの脱却	
	B-2 体験や既習事項を活用した学習展開という認識	概念9 教科で学んだことをどう活用するかという発想 概念10 学んだことを活用する、学びたい気持ちを喚起させることが総合的な学習 概念11 本物や実体験を通して学ぶ意義の意識	
C 児童生徒の達成感、生き方への反映を願う教員の思い	C-1 苦悩を乗り越えた達成感の実感	概念12 苦勞して乗り越えた先の達成感を実感させたい 概念13 前向きに悩んで、乗り越えた達成感を体感させたい	
	C-2 生き方への反映	概念14 この子供のこの力を伸ばしたいという教員の思いと熱意 概念15 学んで、自己の生き方に生かして欲しい	
D 児童生徒の成長・発達に関する教員の識見	D-1 目の前の児童生徒の成長への真摯な情熱	概念16 子供の成長への情熱と真摯さ 概念17 目の前の子供たちとの真剣勝負	
	D-2 広い視野にたった児童生徒にとって必要な力の把握	概念18 広い視野にたって、子供に必要な力、育てたい力を考えられる教員 概念19 学校や教育の世界以外にも興味関心が向く意識 概念20 人生の広いテーマをもっている教員	
E 創造・開発を楽しむ資質	E-1 好奇心・探求心	概念21 新しいものに興味をもてる感性 概念22 探求心・向上心	
	E-2 面白く展開したいと思う教員の意識・発想力	概念23 面白いと思う、面白いことをやりたいと思う意識 概念24 面白く展開してやろうとする教員の意識・発想・アイディア 概念25 教育価値があると判断した教(学習)材への熱い思い	
	E-3 ゼロから児童生徒と単元創造を楽しむ心	概念26 子供と一緒に単元開発 概念27 ゼロからの創造の楽しみ	
F 学習活動進行能力	F-1 児童生徒理解力と生活指導力	概念28 児童生徒の把握、児童生徒理解力 概念29 学習以前の生活指導等の徹底	
	F-2 手順、段取りのよさとセンス	概念30 教員の学習活動に対するモチベーション 概念31 やる気だけではうまくいかない 概念32 教育活動におけるセンスのよさ 概念33 教育活動への手順、段取りが適切にできる力	
	F-3 教育活動の先を見通すビジョン	概念34 ゴールまでのビジョンを明確化できる力 概念35 教育活動へのイメージの明確さ	
	F-4 学習者、学習材の分析能力	概念36 子供の活動の先を見通す力 概念37 教材(学習材)、データの分析能力	
	F-5 外とのつながりをつくるコミュニケーション・折衝能力	概念38 社交性、外向性 概念39 他の人とつながることができる外部折衝能力 概念40 人に伝わるように伝える力 概念41 相手の話を適切に受け止め、自己の意見を明確に伝える力	

川崎知已：総合的な学習（探究）の時間の推進・充実に関する促進要因の検討

G 特有の指導技術	G-1 学習活動の動機を高める指導技術	概念 42 モチベーションとなる高学年での学習の期待とバージョンアップ 概念 43 体験を通した興味関心の高揚 概念 44 外部の専門家導入でのモチベーションアップ
	G-2 課題を設定させる指導技術	概念 45 体験を通した意識化から課題を焦点化 概念 46 疑問を投げかけることから課題意識高揚
H 総合的な学習の時間を展開できる講師を育成する環境	H-1 推進のための整備条件	概念 47 校長のビジョンと体制づくり 概念 48 優れた教育実践との出会いの有無の大きさ
	H-2 教員の力量向上に必要な人的資源	概念 49 自己の生き方、学級経営へのビジョンと具体策と一緒に探索してあげる存在 概念 50 アイディアやノウハウを提供できるアドバイザー的な管理職・先輩格教員の存在
I 学習成果	I-1 学習者の達成感・成就感等の手ごたえ	概念 51 小学校で高水準の学習の手ごたえと誇り 概念 52 たいへんな学習を乗り越えた先の面白みの実感
	I-2 学習活動・興味・関心の広がり	概念 53 調べて学ぶことによる活動の広がり 概念 54 得た知識による興味・関心の広がり
	I-3 思考の深まり、思考力の向上	概念 55 何度も活動することにより深まる考え 概念 56 成人して感じる物事の捉え方、思考力の相違
	I-4 表現力の向上	概念 57 プレゼンの飛躍的向上 概念 58 作文能力・文章力の向上 概念 59 オブザーバーとしての教員の関与が育てた表現力
	I-5 教科等学力伸長	概念 60 教科の学習への般化 概念 61 難関都立中学校合格実績

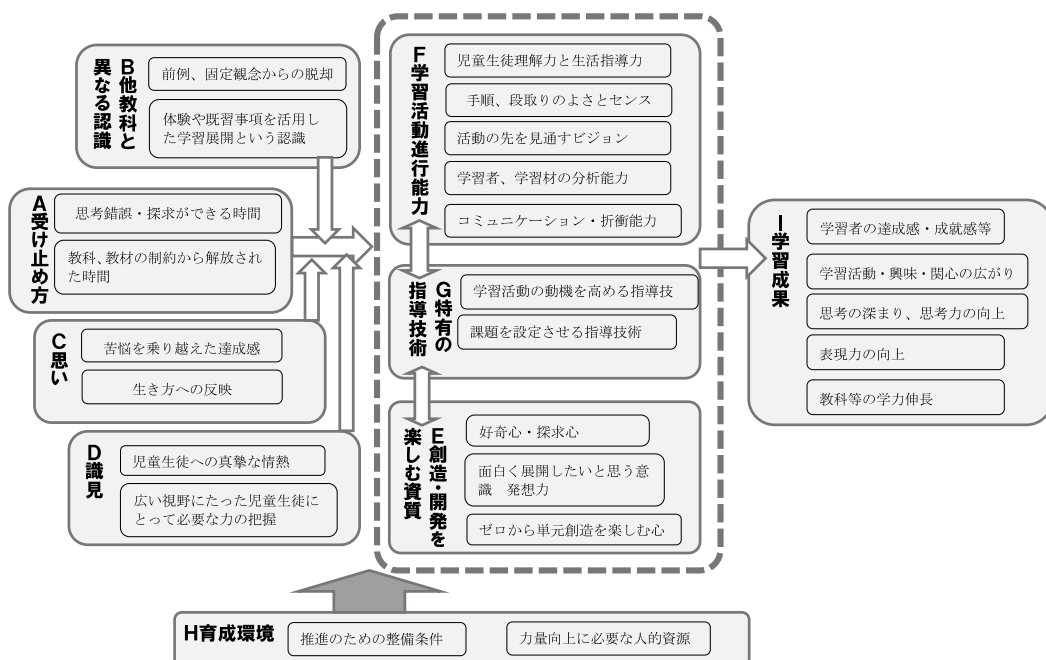


Figure 1 総合的な学習の時間の促進要因となる教員の特性 結果図

学習の時間を、児童生徒の試行錯誤や探索的な学習の機会としての受け止め方をしている。

カテゴリーA-2〈教科、教材の制約から解放された時間〉

総合的な学習の時間が設定される以前は、教材にしたいものがあっても、教科の性質上、または学習指導要領における位置づけがなく、「なかなか教材にし難いところがあって、（中略）体験をいろいろ教科を都合しながらやっていたところがあって、嬉しかったですね。」と【教科の教材にし難いものを教材にできる】という受け止め方であったり、「教科に縛られずに、きちっと時数を担保させてっていうのがやっとできた」と【教科の枠に縛られないで学べる】といった、教科横断的な学習で、それが授業を時数としてカウントできる総合的な学習の時間の位置付けについても肯定的、積極的な受け止め方であったりすることを示している。

B《他教科とは異なる性質の時間という認識》

カテゴリーB-1〈前例、固定観念からの脱却〉

総合的な学習の時間を指導するのにあたっては、創設の時間であるため、これまでの教科観や指導観とは違った認識を求められることから、「この単元はこの教え方、俺の工夫した教材をもってれば、どの子でも生き活きる、（中略）ちょっと斬新な授業手法を、どこでもやればうまくいくだろうという意識の教員とは（総合的な学習の時間を推進・充実できる教員は）違う気がする。」と【万能な指導法はないという意識】が必要であることや、「（総合的な学習の時間を）やるんですかあ？って（否定的に）いう人たちは、出来上がっている、出来上っているっていうか、教科の専門性みたいなのがあって、やり方を踏襲して、子供が言うことを聞かないと、子供が変わりました、悪いんですみたいな人は多分だめで、それから抜け出た人」と【教科の専門性への固執と子供への責任転嫁からの脱却】をしていくこと、また、「総合は調べ学習って思っている人はかなりいるじゃないですか、総合って調べ学習っていうのもうやめて欲しい、どこかの過程に調べることはできますけれど」と【調べ学習という観念からの脱却】をしていくこと、「やっぱ、難しいのは、教科書もないし、教育計画はあっても、前年度の踏襲しても上手くいかない、だから、やっぱりそこがネックで、それにとらわれない先生」と【前例踏襲からの脱却】といった認識で総合的な学習の時間に臨む必要があることが示された。

カテゴリーB-2〈体験や既習事項を活用した学習展開という認識〉

総合的な学習の時間をどのように認識しているかということについては、「各教科は、体の部位だとすると、それ使ってどこ行くんだっていうのがそれ使ってなにをするのっていうのが総合的な学習だと思うんですけど、そういう観点にたって総合を考える、考えられる人じゃないとね。」と【教科で学んだことをどう活用するかという発想】で展開していくこと、「総合は、やることはもちろんだけれど、学んだことを役立てたり、このために学びたいっていう気持ちにさせるのか総合なんだ」と【学んだことを活用する、学びたい気持ちを喚起させることが総合的な学習】であるという考え方、「本物を通して学ぶとか、……（教科の授業では）どこかうさんくささを感じる部分があって……本物を通して学ぶ意味を大事と思っている」かどうかという【本物や実体験を通して学ぶ意義の意識】が示された。

C《児童生徒の達成感、生き方への反映を願う教員の思い》

カテゴリーC-1〈苦悩を乗り越えた達成感の実感〉

総合的な学習の時間を指導していく教員が、児童生徒にどのような思いや願いをもって行かうかということについて「どんな子になって欲しいのって やればできるんだとか、思いつて実現するんだとか、でも、そんなに簡単には実現しなくて、ちゃんとかう、苦労したり、乗り越えたりして、で、それが本当に叶ったときってやったぜっていう思いをもてるんだ」という【苦労して乗り越えた先の達成感を実感させたい】という思いや、「子供に活き活き活動してほしいって（中略）子供に前向きに悩んで欲しいし、それを乗り越えていって、ああ俺できたとか、ああ、私できたとか思っただけで欲しいっていう思いをもってもらいたい」という【前向きに悩んで、乗り越えた達成感を体感させたい】といった強い思いや願いが示された。

カテゴリーC-2〈生き方への反映〉

相当の準備や時間、労力を要する総合的な学習の時間を展開していく教員には、「子供を見取ってやるっていうのは、子供の言いなりになることではなく、この子達とこれをして、この子達のこの力を伸ばしたい、これをやれば、必ずいい学びになる」という【この子供のこの力を伸ばしたいという教員の思いと熱意】や、「豊かに生きていくために必要な力みたいなものを子供につける」という【学んで、自己の生き方に生かして欲しい】といった、学習を超えた、児童生徒の人としての力、生きていく上で必要な力、つまり生き方への反映を願う教員の思いがあることが示された。

D《児童生徒の成長・発達に関する教員の識見》

カテゴリーD-1〈目の前の児童生徒の成長への真摯な情熱〉

総合的な学習の時間を指導していく教員が、児童生徒の成長・発達にどのような願いや識見を有しているかということについて、「（総合的な学習の時間を）力入れてやる教員は、子供の成長に熱意がある。情熱がものすごいあるし、子供に真摯に向き合っているし、……」と【子供の成長への情熱と真摯さ】をもっていることや、現実に「目の前の子供たちと真剣勝負できる先生じゃないと……目の前の生徒の問題や課題を、総合で乗り越えさせていく」と児童生徒の課題を見据え、それを乗り越えさせて成長・発達を促そうとする【目の前の子供たちとの真剣勝負】で臨む教員の姿が示された。

カテゴリーD-2〈広い視野にたった児童生徒にとって必要な力の把握〉

児童生徒の成長・発達を考える際に、教員がどこに目を向けてそのことを考えるのかということについて、「教育業界で考えていくのは大事だけれど、もっと広い視野で見たときに、何がすごい大事とか、何が大事かを考えられる、子供たちに育てたい力はなんだろう、育てほしい力はなんだろう」と【広い視野にたって、子供に必要な力、育てたい力を考えられる教員】の視点や、「目を向ける場所はいろいろですね。国際社会とか、世界での日本のおかれている立場とか評価とか、経済とか福祉問題とか他にも」などと【学校や教育の世界以外にも興味関心が向く意識】をもつこと、「広いテーマや視野から、生徒に必要な力は何かを捉えられる教員がね。人生のテーマっていうのかな、自分のなかに興味をもてる世界、音楽でも演劇でも、表現することとか、何かしら仕事とは分けられないけれど」なにか【人生の広いテーマをもっている教員】の識見が、学校や教育の世界よりさらに大きな視点から、児童生徒の成長・発達に必要なものを捉え、総合的な学習の時間を充実したものにしていくということが示された。

E《創造・開発を楽しむ資質》

カテゴリーE-1 〈好奇心・探求心〉

充実した内容で総合的な学習の時間を指導していく教員の傾向として、「新しいものに興味をもてる感性がある教員が、ものおじしないで、(総合的な学習の時間を)展開していきますね」と【新しいものへの興味関心】をもてること、「教員で教える側だけれど、迷いながらも、常に勉強する人……探究心があるっていうかな、自分を向上させたい」と【探求心・向上心】があることが示された。

カテゴリーE-2 〈面白く展開したいと思う教員の意識・発想力〉

充実した内容で総合的な学習の時間を指導していく教員が、その内面にもっている資質について、「先生自身、教員自身が、なにか面白いと思っているかどうか、面白いことやりたいと思っているかどうかとか、なんか型にはまりたくないとか、生きるって面白いと思っているっていうか子供と共有したい」などの【面白いと思う、面白いことをやりたいと思う意識】や、「どうせやるなら面白いと思うように展開できる発想や思考、力がないとね。子供が面白いと感じる演出は、子供は最初からわかるわけじゃないから、どうやったら面白くなるか、面白くしたい」という【面白く展開してやろうとする教員の意識・発想・アイディア】、「(この教材が子供の力を伸ばすと思った)担任の(教材への)思いがものすごく強い人は、子供へのアプローチを、さんざん焦らしたり、工夫して、子供が教材への愛情なりモチベーションをあげるところまでもって行って、そうすると、子供を必死になって学ぶようにさせちゃう」といった【教育価値があると判断した教(学習)材への熱い思い】つまり、教員自身が教育活動、学習活動を主体的に児童生徒と共に「楽しむ」意識や発想、児童生徒にとって意味のある教育的価値のあると判断した学習材、教材への強い愛着が示された。

カテゴリーE-3 〈ゼロから児童生徒と単元創造を楽しむ心〉

充実した内容で総合的な学習の時間を指導していく教員が、その内面にもっている資質のもうひとつの側面として、「決まったものをやるとか、指導書があるものを、ただやっていく先生では、とてもできない。」「(総合的な学習の時間を苦手をする)先生たちって、先行研究があって、最初の発問があって、きまった指導案の形式があって、児童の反応があつてみたないことをやってきているので、子供と一緒に単元開発一からやってっていわれると、いや」だと感じるのに対して、【子供と一緒に単元開発】をすることを楽しみ、「ゼロから何もないところから楽しんで」教育活動を展開する【ゼロからの創造の楽しみ】を知っている、あるいは感じる心情や心構えが示された。

F 《学習活動進行能力》

カテゴリーF-1 〈児童生徒理解力と生活指導力〉

総合的な学習の時間の指導をしていく上での、教員の力量として必要なものの前提として「この子供たちとだったら、いまの状態がこうだから、これをやればこの子供たちは伸びる。これをやったら子供たち(の力が)がガッと上がってくる」という【児童生徒の把握、児童生徒理解力】と、「そこ(総合的な学習の時間の成功)にもっていくには、日ごろの生活指導なり挨拶をちゃんとするとか、とにかく徹底的なことをやっていけなければできないんだけど……そこをないがしろにして活動ありきでやるから、もうさんざんたるものになるんですよ。」という日常の学校生活における【学習以前の生活指導等の徹底】が示された。

カテゴリーF-2 〈手順、段取りのよさとセンス〉

総合的な学習の時間を展開していくためには、準備や時間、労力を要することから、「やれといわれれば、やれると思うけれど、自分のモチベーションがあがらないから、やれない。やりたくない。」と【教員の学習活動に対するモチベーション】が教育活動の成否の鍵を握っていると同時に、「先生たちは基本的にはまじめで、教科の研究もするし、（中略）だからやる気はあると思うんですけども……それだけでは」という【やる気だけではうまくいかない】ことや、「これ言っちゃうと元も子もないんだけど、センスみたいなのですごくて、どんなスポーツもそうなんですけど、それと同じで、センスのない人はちょっと厳しい」という【教育活動におけるセンスのよさ】、さらに「生徒の何をどう育てたくて、そのためには、どういうしかけを、どの順番で、どのように展開させていけば効果的とか、この活動をうまく行うためには、その前段階で何をすべきかみたいな手順・段取り」のとり方ができる【教育活動への手順、段取りが適切にできる力】が示された。

カテゴリーF-3 〈教育活動の先を見通すビジョン〉

充実した内容で、総合的な学習の時間を指導していく教員の視野や視点として、「ビジョンを描く力とか、最終的にはこういうところに行きたい」という【ゴールまでのビジョンを明確化できる力】や、「自分たちで調べたいこと調べなさいみたいになると、（子供たちは）ええって（戸惑う）感じになって、じゃあ、なにになしようとか、なにになやりますって感じで（安易に決めて）、採集してきたもの並べて、図鑑やインターネットを写して、おい何だよそれ（が総合的な学習の時間の学習といえるの？）！みたいなことして。そうだったりするんで、子供たちとテーマを決めるっていうのは、子供に任せてテーマを決めるんじゃないくて、この子達とこういう活動すれば、この子たちは、もっと生き生き学ぼう」という【教育活動へのイメージの明確さ】が示された。

カテゴリーF-4 〈学習者、学習材の分析能力〉

総合的な学習の時間を指導していくにあたって、教員に必要な能力として、「教員が先回りするんじゃないくて、子供の半歩先、一歩先くらいは進んで、この先大丈夫か、見てあげる」力としての【子供の活動の先を見通す力】や、「データ分析したり、データをもとに伝えたりっていう力も大切だと思う。データを分析までしなくていいから、比較して何がわかるのか」といった【教材（学習材）、データの分析能力】つまり、学習者の現状とこの先の学習の分析や、取り上げるデータや資料等の教材、学習材に関する分析能力の必要さが示された。

カテゴリーF-5 〈外とのつながりをつくるコミュニケーション・折衝能力〉

総合的な学習の時間を展開していくために、教員が、有意義な学習の機会や場を設定していく上での能力として、「学校内はもちろん、保護者とか地域の人、地域の施設、企業とかの人に、自分から飛び込んでいく」ような【社交性、外向性】、「人ときちっとつながれるとか、たとえば、ほんとに言い方悪いんだけど、教員で外部折衝力ものすごく弱いんだと思うんですよ。地域の人とか、営業で話をするとか、違う業種の人とはなしするとか、ネゴシエーションするとかの経験」といった【他の人とつながることができる外部折衝能力】、「アウトプット力って大事だと思うんです。総合的な学習は、学年単位で行うものがほとんどですから、内部にも外部にもアウトプットしていなければ（中略）年齢が若かろうが、なんであろうが、自分からアウトプットしなきゃ」始まらないことや「たと

えば、自分のテーマがあったとして、周りの教員とか地域の人たちに、こういう趣旨で、こういう思いでいるから協力してください」と理解協力を得ていく【人に伝わるように伝える力】、そして「単なる社交性だけじゃ、だめなんです。コミュニケーションとる力、聴く力じゃないけれど、相手の話を聞いて、それをきちっと受け止めて、自分の意見をきちっと伝えられる」といった【相手の話を正確に受け止め、自己の意見を明確に伝える力】が示された。

G《特有の指導技術》

カテゴリーG-1〈学習活動の動機を高める指導技術〉

総合的な学習の時間を展開していくためには、教科書もないために、児童生徒に他の教科とは、一味違った指導技術が求められる。その一つとして、「学校の中に繰り返しの先例ができるっていうか、先輩たちの取組み内容が見えて、高学年になったときに（総合的な学習の時間に）いろいろなことができるっていうことが学校の文化になってくると、（自分たちは）次は何やれるんだろうって思うようになってくる。すると、モチベーションがまったく違ってくるんで、で、同じことはやめてくれ、って（指導する）、で、そうすると、子供が取り組む内容がバージョンアップ」してくる仕組みづくりとしての【モチベーションとなる高学年での学習への期待とバージョンアップ】や、「最初は、植物や自然なんかどうでも（いい）っていう子がいたかもしれないんですけども、現場に行ってみたり、触ったりしていると、確かにそうだよっていう」という【体験を通した興味関心の高揚】のための場や機会の設定、そして「多摩川にいった写真をとって、写真で何かを伝えるっていう作品をつくる（学習内容で）ね。友達のカメラマン呼んで、それで子供のモチベーションに火がついて、吹き出しをつけて会話しているような写真を、まず、写真の撮り方から習う」などの事例に代表される【外部の専門家導入でのモチベーションアップ】をするなどの環境整備という面からの指導技術が示された。

カテゴリーG-2〈課題を設定させる指導技術〉

総合的な学習の時間は、児童生徒の課題設定が教育活動の重要な意味をなすが、「まず、体験させてみて、そこで起こっていることを意識化させて、そこから課題をつくらせて、どうなっているだろうみたいな、で、自分であれ見てきたい、これ見てきたいとか出てこさせて、自分たちが興味をもったものにフォーカス」させるといった【体験を通した意識化から課題を焦点化】させる方法や、「森で、スコリアで、火山に生えている木で、栄養はないのに、この木が生えているのはなんで？って、疑問を投げかけるんです。（中略）そこから植生について、子供たちが、歩きながら自分たちの課題を真剣に探し始める」などの事例にみられる【疑問を投げかけることから課題意識高揚】の指導技術が示された。

H《総合的な学習の時間を展開できる教員を育成する環境》

カテゴリーH-1〈推進のための整備条件〉

総合的な学習の時間を展開できる教員を育成する環境について、筆者のインタビューガイドには項目としてなかったものの、研究協力者8人全員から、このことに関する発言があった。その内容として、「学芸会でなくて、その年から、学習発表の場にするって（校長が）言ってくれて、総合でいいものをやってそこで（学習発表会で）発表してくれっていう話になったんで、総合をややすくなった」といった事例に代表されるような【校長のビジョンと体制づくり】によって総合的な学習の時間の活性化、充実を推進できたこ

とや、「総合の優れた教育実践を見て、知っている教員は、全然ちがう。身近にいい実践を知っている、見に行くチャンス」を意図的、計画的に設定していく【優れた教育実践との出会いの有無の大きさ】が示された。

カテゴリーH-2 〈教員の力量向上に必要な人的資源〉

環境の一つである人的な資源の確保についての言及には、「指導技術とか自分の専門の教科とかもちろんだけれどそれ以外に、たとえば自分はどんな人間になりたいのかとか、どんな学級経営したいのか、（中略）なるべく具体的に一緒に考える」ような【自己の生き方、学級経営へのビジョンと具体策と一緒に探索してあげる存在】がいることが、「押し付けの総合にならないためには必要」なことであることや、「一步進んだら、また別の世界が見えるっていうのは、もしかすると、アイディアを出せる人がそばにいて、困っているときにこうやってみたらとか、ああやってみたら」などの【アイディアやノウハウを提供できるアドバイザー的な管理職・先輩格教員の存在】が育成に当たって重要であることが示された。

I 《学習成果》

カテゴリーI-1 〈学習者の達成感・成就感等の手ごたえ〉

研究協力者たちは、上級学校に進学した卒業生たちから「中学にいくとみんな大変大変っていくけれど、私たちは全然大変じゃなかった。私たちはmaxがあがっている。小学校のときのほうが苦労していたから屁とも思わなかった」という【小学校で高水準の学習の手ごたえと誇り】や、「子供たちは乗り越えた先に面白さがあるっていうのを知っているんで、にこにこしながら言っていましたね。なんでみんな、ひいひいいうのか訳わからないって」といった【たいへんな学習を乗り越えた先の面白みの実感】を聞き取っていることが示された。

カテゴリーI-2 〈学習活動・興味・関心の広がり〉

これまでの総合的な学習の時間を展開してきたなかで、「体験活動をもとに、各自が課題を決めて、生き物を調べて、マップをつくって、それを旅行に来た観光客に渡せるものをつくるとか、で、中1になったときに、東京からきた子たちにガイドするっていうね。活動が広がっていく」という事例に代表される【調べて学ぶことによる活動の広がり】や、「これまでの理科教室って、生き物を見るか、図鑑で確認するかだったんですよね。それで活動しましたって（終わらせていた）。けれど、総合で、生き物を探索する、知ること、で、よけい、こう、その内容を子供たちが面白く思って、興味とか関心のもっていきどころが変わったっていうか、広がった」という事例に代表される【得た知識による興味・関心の広がり】で、その後の展開に大きな変化・変容を感じた実感を得ていることが示された。

カテゴリーI-3 〈思考の深まり、思考力の向上〉

カテゴリーI-2が、興味・関心であったのに対して、「何度も何度も活動し、それにすごく興味を示して、面白くやっていく中で、子供たちが自分たちでもっといいアイディアを考えたり、いろいろな考えを深めたり、広げたり、そんなことまで考えだしたのかと驚く」という事例に代表されるような【何度も活動することにより深まる考え】を実感したり、「その子達も成人して、で、その子達は、他の学校の子達と全然違っていうんですよ。ものを見た時の捉え方とか、データを見た時の捉え方とか、そのときお世話になった先生の捉え方」といった【成人して感じる物事の捉え方の相違】を聞き取って、成果と

捉えていることが示された。

カテゴリー I-4 〈表現力の向上〉

総合的な学習の時間を積み重ねていき学年が上がってくると、「伝えたいことは何かを生徒が自問しはじめるのですよ。それが、習慣化してくる。その伝え方が伝わる伝え方か悩む、人に聞いてもらう、見てもらう」といったなかで【プレゼンの飛躍的向上】が見られ、「模造紙にただ書けばいいんじゃないんです。その前に、膨大なまとめを整理する。模造紙に書くのは、エキス中のエキス、上等のエキスを出すには、その前段階の文章を徹底的に、自分が理解したことは何か、それを相手に理解させる文章になっているか、そこをしっかりと踏ませる」指導を教員が行うなかで【作文能力・文章力の向上】を実感していることが示された。またこの背景には、他の教科とは異なる教員の立ち位置があり「フォーラムみたいなものに発表の場をもっていくんです。フォーラムに行ってプレゼンするときも、自分たちで文章つくるんですけども、先生達がそれ伝わらないんじゃないの？伝えたいことは何？ってオブザーバーになって、何度も書き直させたり、演劇やるにも台本を何度も」児童生徒に、教員が書かせるなどの【オブザーバーとしての教員の関与が育てた表現力】が示された。

カテゴリー I-5 〈教科等学力伸長〉

総合的な学習の時間は、自ら設定した課題をこれまでの教科等の既習事項を含めて、追究・探究していく教育活動であるが、この教育活動が、各教科に及ぼした影響として「国語とか、算数とか、理科、社会……そういう総合じゃない、教科の授業や学習にも変化が、っていうか、考える力とか、振り返る力とか、あと、なんだろう、自分の理解に置き換えていくとか、そういう変化が起きてきて、あれれって思っていたら、学力テストにもろに反映しているんですよ」という事例に代表される【教科の学習への般化】や、「いや、もともと中学受験とかほとんどしない、そういう子供たちのいない学校で、受験なのにそれみたいな学校だったんです。桜修館（都立中等教育学校）って、なかなか受からない、塾に行っても受からない、受かって一人いるかいらないかなんですけど、そこに4人合格して、ほとんど受験勉強しない地域の学校で……、それは、プレゼンと作文能力だと思います。」と【難関都立中学校合格実績】という実績までつながったと成果を評価していることが示された。

V 考察

1 試行錯誤・探求を教科の制約から解放されて実施できるという受け止め方

本研究の結果から、総合的な学習の時間を、その本来の趣旨に基づいて展開していく教員は、総合的な学習の時間について、積極的、肯定的な受け止め方をしていることが明らかになった。すなわち、試行錯誤・探求的な教育活動の意義や意味を理解し、それを教科の枠に縛られずにやれる時間の保証であるという意識をもつことが促進要因になり得るということであり、これは、これまでの先行研究では、寺西（2005）の教員の意識改革の必要性の具体的な内容の一つを明らかにしたものであり、本研究から導き出された新たな知見である。

2 他教科とは異なる性質の時間という認識

総合的な学習の時間を指導するのにあたっては、教員は、これまでの経験、教科観や指導観とは違った認識を求められることが明らかになった。すなわち、万能な指導法があるという意識、前例踏襲、教科書、教科の専門性への固執から解放され、体験や既習事項を活用した学習を展開していくといった教員の認識が、促進要因になりうるということを示唆したものである。これは、寺西（2005）の、「単元」が構想されていない、教科書がない「学習」であることからの軽視の現状や、水口（2015）の「教科の枠」へのとらわれを阻害要因と指摘してきた先行研究を、促進要因側から裏付けるものとなった。

また、総合的な学習の時間を、体験や既習事項を活用した学習展開の時間と受け止めて、学んだことを活用する、学びたい気持ちを喚起させることが総合的な学習の時間という認識は、総合的な学習の時間の性質そのものである。すなわちこの認識に立てる教員が促進要因であることは、逆の捉え方をすれば、未だにこの認識に立っていない教員が少なからずいることが示唆されることになり、指導育成の観点が改めて明らかになったと言える。

3 児童生徒の達成感、生き方への反映を願う教員の思い

総合的な学習の時間を趣旨に基づいて充実した教育活動に展開できるかの一つに、教員が、児童生徒に、総合的な学習の時間に前向きに悩み、苦勞して乗り越えた先の達成感を実感させたい、この児童生徒のこの力を伸ばしたい、総合的な学習の時間を通して学んだものを、自己の生き方に生かして欲しいといった熱意が、促進要因となっていることが明らかになった。総合的な学習の時間は、各教科が固有の教科の具体的な目標等をもってることと一線を画していることから、その重要性は学習の性質上根拠のあるものと思われる。このことは、これまでの先行研究の阻害要因、促進要因が、教員の指導力の部分にあてられていたことに対して、その指導力を必要とするいわば教員の情意にあたるものであり、児童生徒の達成感、生き方への反映を願う教員の情意が促進要因になっているという新たな知見を得た。

4 児童生徒の成長・発達に関する教員の識見

総合的な学習の時間を指導していく教員が、現実に目の前にいる児童生徒や児童生徒の課題と真摯に向かいあう姿勢や、教育の世界を超えて、さらに広い視野から児童生徒に必要な力を捉えることができる人生の広いテーマをもっている教員の識見が、促進要因であることが明らかになった。このことも、総合的な学習の時間の趣旨が創設以来一貫して、「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てる」ことなどをねらいとしており、総合的な学習の時間に臨むにあたって、指導者である教員に、こうした識見をもつことが重要なことであることは根拠あるものであると考察する。上記3と同様、これまでの先行研究の阻害要因、促進要因が、教員の指導力の部分にあてられていたことに対して、その指導力を必要とするいわば姿勢と識見にあたるもので、姿勢と識見が促進要因になっているという新たな知見を得た。

5 創造・開発を楽しむ資質

総合的な学習の時間を、その趣旨に基づいて、充実した教育活動を推進できる教員の資質として、新しいものに興味・関心をもって、ものおじせず、探求心や向上心をもって取り組む姿勢や、教員自身が、総合的な学習の時間を「面白く展開したい」という思いで、アイデアを出し、何もないところから児童生徒と単元開発や学習活動を創造していくことを楽しむ資質が促進要因になることが明らかになった。こうした資質的なことについては、教員が当然もっていてあたり前のこと受け止められていたのか、教員の指導力の部分をテーマとしていたこれまでの先行研究の阻害要因、促進要因では、焦点があたっていなかった部分であり、教員の資質も促進要因になっているという新たな知見を得た。

6 学習活動進行能力

総合的な学習の時間を、その趣旨に基づいて、充実した教育活動を推進できる教員の能力として、5つの能力が明らかになった。

1点目は、児童生徒の現状や課題を的確に把握・理解していく力と、学習規律等が適切に整えられる生徒指導力であった。このことは、総合的な学習の時間を展開していくにあたって、児童生徒の学習課題や到達目標を適切に設定する上での必須能力である。また、総合的な学習の時間は、他の教科と比較しても、より多様な学習形態、学習活動が展開させることから、学習規律を整えておかないと、学習活動や授業が成立しない状況や、教員の指導・指示が徹底しないなど学級が機能しない状況になる危険性もあることから生徒指導を徹底できる能力も必須の能力と言える。このような能力も、教員が当然もっているものと受け止められていたのか、教員の指導力をテーマとした先行研究の阻害要因、促進要因では、焦点があたっていなかった部分であり、改めて知見を得たといえる。

2点目は、学習活動を展開していく上での教員の手順、段取りのよさとセンスが明らかになった。教員の意欲だけでは十分条件ではなく、児童生徒の育てたい力をつけるための学習活動や機会の設定等を含めた、教育活動・学習活動を進めていく上での手順・段取りとる能力であり、加藤(1999)や中島ほか(1999)の長期的授業プランニング力、村井(2002)の、単元設計力(単元計画を立てたり学習指導案を作成したりする能力)を支持するものであった。

3点目は、教育活動の先を見通すビジョン、すなわち、児童生徒に育成する力や学習の到達目標を明確にした上で、そこまでのビジョンを明確化できる力や児童生徒の学習活動について予測を立てながら、どのようにすれば教育効果の高い教育活動になるかというイメージを明確にもてる能力が明らかになった。このことは、大野(2004)が「テーマ設定」ができていないことを阻害要因とする知見を、促進要因から裏付ける知見である。また、加藤(1999)や稲垣(2000)の「何のために、何を選び、どのように教えるのか、そして、そこで行われる学習は、その子供にとって、どのような意味があるのかを問い、吟味する」教員側の力量という促進要因や、村井(2002)の状況把握力(学習が展開・進行する過程で学習状況を把握して対処する力)の知見を支持するものであった。

4点目は、学習者、学習材の分析能力、すなわち、児童生徒の学習活動の状況を総合的な学習の時間を指導していくにあたって、児童生徒の学習活動を見通す力や総合的な学習の時間で取り上げるデータをはじめとする教材(学習材)が、何を意味するのか、何を読

み取ればいいのか、それが教材（学習材）として、教育上価値あるものであるのかといった分析能力が必要であることが明らかになった。このことは、加藤（1999）や、稲垣（2000）の指摘する教員側の力量や、村井（2002）の課題分析力（子供たちが解決すべき課題の予想とその価値性について分析する力）、授業評価力（自らの授業を評価する観点を明確にして評価と考察を行う力）を支持するものであった。

5点目は、外とのつながりをつくるコミュニケーション能力や外部・学校内部との折衝能力が明らかになった。すなわち、教員が、有意義な学習の機会や場を設定していく上で、まずは社交性、外向性と、学校外の他の人と関係を構築できる外部折衝能力、そして自分の意図することを、相手の意図を正確に把握した上で、相手に届くように適切に伝えていくコミュニケーション能力が促進要因であった。このことは、中島ほか（1999）の外部人材とのアクセス力、村井（2002）の環境設定力（人的環境やメディア環境などの学習環境を整えて具体化する能力）に関係するものであり、こうした能力を構成する具体的な能力が新たに得られた。総合的な学習の時間が学校全体で、また、さまざまな学校外のリソースを活用して実施されるものであることを考えると必須要素であると言える。

7 総合的な学習の時間の指導に特有の指導技術

総合的な学習の時間を展開していくにあたっての特有の指導技術として、学習活動の動機を高める指導技術と、課題を設定させる指導技術が促進要因になり得ることが明らかになった。前者は、いかに児童生徒に総合的な学習の時間の教育活動に、学習動機を高めさせていくか、校内のシステムをどのように構築するか、外部人材等をどのように活用するかといった能力を意味する。後者は、総合的な学習の時間が児童生徒に自ら課題を設定させ、自ら探求していくように指導することを趣旨とする学習活動であるがゆえに求められる能力である。体験をどのように設定して課題を焦点化させていくか、教員が疑問を児童生徒に投げかけるなどの関与することで課題意識を高めていく能力を意味する。このことは、三木他（2005）が、阻害要因としてあげた、生徒が自分の興味関心に基づいて適切な課題を設定する困難さ、課題を解決するために活動しているという課題意識を持たせることの困難さ、生徒の主体的な学習を尊重しつつ学習を支援する教員の働きかけの困難さを、促進要因から裏付けるものである。教科書のない、どの学習集団にも前例踏襲が適応できるものでない、そして児童生徒が自ら設定した課題を探求していくという総合的な学習の時間ならではの特有の指導技術の体得が、促進要因になり得ることが考察できる。

8 総合的な学習の時間を展開できる教員を育成する環境

これまでは、総合的な学習の時間の促進要因について、教員個人の特性に焦点をあてて考察を進めてきたが、こうした特性を有する教員を指導・育成する環境について、校長自身の総合的な学習の時間についてのビジョンと校内の体制づくりと、総合的な学習の時間で、優れた教育実践を通した啓発の機会といった、システム、場や機会の保障という側面がひとつ明らかになった。このことは、井上（2002）の指摘する学校全体で取り組む体制の構築、研究会の参加等による教員のスキルアップや、大野（2004）や三木他（2005）、寺西（2005）の指摘する阻害要因の学校の組織や（協働）体制づくり（の無さ）について、促進要因の側面から裏付けるものであった。

もう一点が、教員の力量向上に必要な人的資源として、教員一人ひとりに対して、教員としての人生観、教育観、指導観を探索し、見出すような伴走者としての役割を果たす管理職等の存在と、総合的な学習の時間の展開にあたって、アイデアやノウハウを提供できるアドバイザー的な役割を果たす管理職等の存在であることが明らかになった。このことから、改めて、校長の果たす役割の重要性が示唆されたと言える。

9 総合的な学習の時間の学習成果

総合的な学習の時間の学習成果として、5つの成果が明らかになった。

1点目が、学習者である児童生徒が得た達成感・成就感等であり、2点目は、学習活動・興味・関心が広がりを見せていくこと、3点目は、思考の深まりが見られたり、思考力の向上がみられたりしたこと、4点目が表現力の向上が見られたこと、そして5点目が、教科等においても総合的な学習での学びが般化し、学力の伸長が見られたことである。

このことは、井上(2002)や水口(2015)が、教員側にある意識としての阻害要因として指摘する、総合的な学習の時間が学力低下につながるのではないかという不安や受験カリキュラムとの対峙等を反証するものであると同時に、総合的な学習の時間を通して、児童生徒が身につける力が身についたことを、学習者である児童生徒自身と指導者である教員とが確認しあっているものであると考察できる。つまり、研究協力者が教育実践した総合的な学習の時間の指導は、本来、総合的な学習の時間の趣旨に則ったプロセスで行われたものであり、その結果として、趣旨に基づいた学習成果が得られたものであったと考察する。

VI 本研究の意義と今後の課題

本研究では、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとしている総合的な学習の時間を、その本来の趣旨に基づき、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探究的な学習や協同的な学習を展開するにあたっての促進要因を教員の特性に焦点をあてた。研究にあたっては、総合的な学習を自ら教員として研究活動等の立場に立って推進し、その後も管下の教員を指導育成してきた経験のある学校管理職等の視点から分析することによって、総合的な学習の時間を推進する教員として、どのような特性をもった教員が促進要因になり得るのか、探索的に明らかにし、今後の教員の力量・指導力向上のための指導・育成にあたってのプロセスモデルを構築した。本研究は、これまでの総合的な学習の時間の推進・充実の阻害要因と促進要因の研究の結果を支持するとともに、これまで明確にされてこなかった総合的な学習の時間に対する、受け止め方、認識、教員の児童生徒への思い、教員の識見、資質について、その具体的な内容を明らかにした。また、能力や指導技術についても、それを構成する要素を明らかにし、さらに、促進要因を持ち合わせている教員を指導育成する環境の具体的な内容を明らかにすることで、より実践に有用なモデルを構築したことに意義があると考ええる。

しかし、今回の研究は、小学校、中学校教員経験のある学校管理職等を対象としているものであり、高等学校体験者は含まれていない。また、研究協力者も東京都及び近隣県の

学校管理職等であり、また8事例という限られた範囲で行われたものである。もともとM-GTAは分析結果を「応用者」が検証することを前提としているが、本研究で示されたモデルも、今後の各学校における指導育成や教育活動の実践の中でさらに検証される必要がある。今回のインタビューにあたっては、高等学校教員経験のある学校管理職等からは、「自信がない」、「語るほどのことをしていない」などの理由から研究協力を得られなかったが、今回の改訂で、高等学校が「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」と名称変更した趣旨を踏まえたとき、本来の趣旨に基づき、高等学校にふさわしい実践を行ってきた教員や学校管理職から聴き取り調査をしていくことは、極めて重要であると考ええる。

今後は、さまざまな学校に視野を広げた研究を行い、本研究の結果と比較していく必要がある。さらに、本研究では、研究テーマを教員の特性に限定したが、今後は、カリキュラムマネジメントを初めとする校内組織、校内体制についての促進要因を研究を行うことも必要と考える。また、この質的に導きだされた結果が、妥当性や信頼性を有するかを、量的研究によって明らかにしていくことも、今後の研究課題と考える。

〔参考・引用文献〕

中央教育審議会（2012）. 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申），文部科学省

中央教育審議会（2015）. 平成27年11月16日教育課程部会「生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ資料9-2

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/__icsFiles/afiedfile/2015/11/25/1364627_2.pdf

中央教育審議会（2016）. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）（中教審第197号）

中央教育審議会（2016）. 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afiedfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2016）. 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（総合）

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afiedfile/2016/09/12/1377064_2.pdf

中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（2016）. 生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ（第6回）配付資料『資料7 総合的な学習の時間について』

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/064/siryo/__icsFiles/afiedfile/2016/05/23/1370879_5_1.pdf

中央教育審議会教育課程部会（2018）. 総合的な学習の時間の成果と課題について 平成30年10月1日教育課程部会資料2-1

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/__icsFiles/

afeldfile/2018/10/10/1409925_4.pdf#search=%27%E7%B7%8F%E5%90%88%E7%9A%84%E3%81%AA%E5%AD%A6%E7%BF%92%E3%81%AE%E6%99%82%E9%96%93++%E8%AA%B2%E9%A1%8C%27

- 稲垣忠彦 (2000). 総合学習を創る 岩波書店, 179-180
- 井上雅喜 (2002). 「総合的な学習の時間」における現状の問題点と今後の課題 数学教育学会誌 43 (3・4), 81-87
- 伊藤敦美 (2018). 新学習指導要領における「総合的な学習の時間」の位置づけとこれからの総合に求められること 敬和学園大学研究紀要 27, 75-88
- 加藤隆弘 (1999). 総合的学習における「学び」の視覚化による教員の力量に関する研究. 教育メディア研究, 6 (1), 30-42
- 久我周夫 (2017). 「総合的な学習の時間」の課題と改善についての検討—授業を受けてきた側の調査から見えてきたもの— 大阪夕陽丘学園短期大学紀要, 第60号, 23-35
- 松井千鶴子 (2014). 総合的な学習の時間を重視するA小学校における教員の力量形成に関する事例的研究. 上越教育大学教職大学院研究紀要, 1, 159-169
- 松村浩幸 (1999). 総合的な学習の時間の実施上の問題点及びその方向性について技術教育研究, (54), 40-41
- 三木ひろみ 他 「総合的な学習の時間」のための教職科目 筑波大学体育科学系紀要, 28, 43-55
- 水口洋 (2015). 総合的な学習の時間の行方 国際基督教大学学報, I-A 教育研究, 57, 35-45
- 文部科学省 (2008). 小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編, 3-4
- 村井万寿夫 (2002). 総合的学習における教員の力量形成に関する研究 明星大学大学院人文学研究科教育学専攻修士論文, 13-15
- 村井万寿夫 (2002). 総合的学習における教員の力量形成に関する研究 明星大学大学院研究紀要『教育学研究』, 35
- 村井万寿夫 (2014). 学会誌における過去10年の総合的学習における研究動向についての考察 金沢星稜大学人間科学研究, 8 (1), 29
- 村井万寿夫 (2015). 総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (1) 金沢星稜大学人間科学研究, 8 (2), 23-38
- 村井万寿夫 (2015). 総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (2) 金沢星稜大学人間科学研究, 9 (1), 25-30
- 村井万寿夫 (2016). 総合的学習の展開を阻害する要因についての検討 (3) 金沢星稜大学人間科学研究, 9 (2), 33-38
- 村井万寿夫 (2016). 総合的な学習の時間における教員の力量に対する自己意識についての考察 教育メディア研究 22巻2号 13
- 中島満子, 押野市男, 三田村英明, 内田正明, 明星哲久, 堀内克之, 岩田範夫, 上出雅, 吉本雅之, 西田政人, 村井万寿夫, 加藤雄一, 細川都司恵, 岡部昌樹 1999 マルチメディアを使った教員研修のあり方に関する研究—総合的学習の授業設計・実施・評価を通して—, 松下視聴覚教育研究財団研究調査助成報告書, 161-190
- 大野順子 (2004). 「総合的な学習の時間」の実態調査を踏まえて 桃山学院大学総合研究

所紀要, 30(2), 143-176

高階玲治 (2001). 総合的な学習を総点検する. 明治図書, 115

高橋泰道 (2018). 総合的な学習の時間とアクティブ・ラーニング 広島文教女子大学

寺西和子 (2005). 「総合的な学習の時間」推進上の問題点は何か 教職研修, 32-35

(2019.4.25 受稿, 2019.7.2 受理)

〔抄 録〕

平成10・11年の学習指導要領改訂において、創設された総合的な学習の時間は、20年たっても、なお、その取り組み状況において学校間格差が顕著であると指摘されている。そこで、総合的な学習の時間の推進・充実に関する、促進要因について、児童生徒への教育を直接担う教員の特性に焦点をあてて、探索的に明らかにすることを本研究の目的とした。

方法として、教員時代に総合的な学習の時間についての専門性の高い指導を実績があり、教育委員会指導主事や校長等の立場で、本学習について教員を指導・育成経験のある8人のインタビューをもとに、M-GTAを用いて分析を行った。その結果、本学習について試行錯誤・探求を教科の制約から解放されて実施できるという受け止め方や、他教科とは異なる性質の時間という認識、児童生徒の達成感、生き方への反映の願い、児童生徒の成長・発達に関する教員の識見、創造・開発を楽しむ資質、学習活動進行能力、総合的な学習の時間の指導に特有の指導技術が促進要因になり得ることが明らかになった。